



Estrategias didácticas para la enseñanza de problemas de la geopolítica de los siglos XX y XXI de un maestro sordo señante a estudiantes oyentes en el Colegio La Salle de Envigado

Miguel Ángel Salazar Durango¹

Resumen

Las personas sordas en la educación como problemática de investigación desde la pedagogía y la didáctica han sido tratadas con relativa frecuencia. No obstante, la gran mayoría de estudios se enfocan en el escenario donde el sordo es un estudiante, no un docente. Esta investigación plantea estrategias didácticas que pueden ser implementadas en la enseñanza por un docente sordo a estudiantes oyentes. Concretamente, se propone el enfoque iconográfico, el cual analiza e interpreta contenido visual, como estrategia que oriente los espacios de enseñanza haciendo uso de elementos visogestuales en el método fotonarrativo, para lograr así comprender problemas geopolíticos de los siglos XX y XXI, en el Colegio La Salle de Envigado, Antioquia.

1 Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Justificación

Las personas sordas han sido excluidas del sistema educativo, ya sea como estudiantes o, situación cada vez más frecuente, como docentes. La comunidad sorda poco a poco se ha ido reivindicando, encontrando espacios en la educación básica y, más recientemente, la superior (Bell & Llana, 2017). Estudian diversidad de carreras profesionales; licenciatura, es una de ellas. Sin embargo, siempre enseñan a estudiantes sordos, lo cual es pertinente; o a estudiantes oyentes, pero únicamente lengua de señas. ¿Qué hacer entonces cuando un sordo debe enseñar a estudiantes oyentes temas distintos a la lengua de señas?

Es un escenario poco común. De hecho, se encuentra débilmente documentado en el estado del arte. Esto hace que la investigación sea innovadora, ya que abrirá la posibilidad inexplorada de una relación sordo-oyente desde la enseñanza-aprendizaje de temas diferentes a la lengua de señas.

Los sordos han venido siendo incluidos como estudiantes. Y, si hablamos de inclusión, deberían también incluirse como docentes. Las personas sordas se han entendido como aquellas que no oyen y hablan una lengua de señas, pero son seres humanos con visiones del mundo, estilos de pensamiento, discursos y modelos del lenguaje que vale la pena que sean explorados en la docencia. Quizá se encuentren conceptos interesantes de alumnos y docente. Son dos mundos que se encontrarían en el aula: el de las lenguas orales y las lenguas visogestuales.

Se ha hablado de cómo se debe pensar la educación para individuos diversos, entender el contexto de cada uno, saber que cada estudiante es un mundo, que tienen intereses, ritmos, habilidades y realidades muy diferentes (Gardner & Norgués, 1995). ¿Qué tal que, quien marca la mayor diferencia, no está dentro del alumnado, sino que parte del mismo docente? Esta es la oportunidad que se plantea con la investigación. Un aula intercultural donde el alumno y el docente hablan idiomas muy distintos, pero enfocados al mismo objetivo: el ser y el saber. Esto constituye un reto, particularmente

al indagar qué estrategias didácticas pueden servir para mediar en el proceso pedagógico.

Es importante cerrar el estudio a un escenario particular, ya que el ejercicio se realizará como parte de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Dentro de los diferentes ejes temáticos posibles a trabajar, la enseñanza de los problemas geopolíticos del siglo XX y XXI se toma debido a la relevancia que adquiere en grados superiores para el entendimiento del mundo actual.

Concretamente, en el Colegio La Salle de Envigado. Como se mencionó en el planteamiento del problema, existe una gran oportunidad de evaluar la pertinencia metodológica de un escenario en que la pedagogía pocas veces se ha visto: un docente sordo orientando en Ciencias Sociales a estudiantes oyentes. Esto puede ser de impacto en los referentes metodológicos, ya que puede abrir la puerta a futuras investigaciones.

La investigación puede dejar precedentes relevantes para un escenario poco explorado, pero que, poco a poco, y gracias a los espacios que han venido logrando las personas sordas, pueden empezar a ser más comunes.

Marco teórico

La presente investigación tiene como objeto de estudio a dos tipos de sujetos: el sordo como docente y el oyente como estudiante. Debido a que este último es cotidiano y ampliamente conocido, a continuación, se abordará una contextualización alrededor del primero: el sordo.

Capacidades cognitivas de las personas sordas

Desde la antigüedad, se creía que las personas sordas tenían menos capacidades intelectuales que los oyentes; incluso hoy, esto es remanente como creencia en algunas personas que sostienen que los sordos no pueden obtener el mismo desarrollo cognitivo que los

oyentes. Sin embargo, los hallazgos más importantes de investigaciones neurocientíficas y psicológicas aplicadas a personas sordas en comparación con personas oyentes durante los últimos cincuenta años muestran que las personas sordas tienen la misma inteligencia que los oyentes (Vernon, 2005).

Lo único que los diferencia es que no tienen una lengua oral, sino una lengua ágrafa, aunque visual, que no usa la mayoría. Esto tiene profundas implicaciones en su estructura mental y forma de concebir el mundo, ya que si su lengua es distinta, puede desprenderse que su forma de pensar es diferente, desde que el lenguaje es la principal mediación entre el hombre y el mundo (Bernal, 2016).

De manera que, si tienen las mismas capacidades cognitivas, se podría pensar que su desarrollo académico debería ser similar. Lamentablemente, esto no es así en la mayoría de los casos.

Enfoques formativos de la persona sorda

Teniendo en cuenta los aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales, existen básicamente dos enfoques para el desarrollo de las personas sordas (Acosta, 2006):

Enfoque audiológico: se centra en cómo el sordo, con ayudas técnicas como los audífonos o implantes cocleares, más una terapia fonoaudiológica, logra vocalizar emitiendo sonidos al igual que un oyente (emular el habla) y lectura labial para interpretar lo que otra persona está diciendo con sólo ver el movimiento y posición de sus labios y lengua. Esta perspectiva se enfoca en el déficit, en cómo potenciar la pérdida auditiva.

Enfoque sociocultural: busca apoyarse sobre la capacidad del sordo, reconociendo y fortaleciendo una lengua y cultura propia que comparte con otros miembros de su comunidad. Esta perspectiva pretende potenciar su identidad y su lengua.

Una propuesta más armónica considera la multidimensionalidad del ser humano (Domínguez Gutiérrez & Alonso Baixeras, 2004), te-

niendo así una fusión de lo mejor de ambas perspectivas. Se reconoce que el estudiante sordo tiene una pérdida auditiva que da como consecuencia la dificultad en el lenguaje oral y escrito, y que éste puede trabajarse con ayuda técnica y terapéutica; lo anterior no se contrapone con la formación del sordo en una lengua que es natural a él, que es ágrafa, gestual y visual, la lengua de señas (Belén Domínguez, 2008).

El maestro sordo en Colombia

En el mundo, el reconocimiento de la lengua de señas apenas se comienza a gestar en el siglo XIX, y a difundir y arraigar finalizando el siglo XX. Por lo tanto, el quehacer del sordo se había relegado a trabajos manuales u operativos. En Colombia, apenas de manera reciente comienzan a apropiarse de su lengua natural, y logran ganar espacios a los que no habían accedido (Quiceno Palacio & Arbeláez Montoya, 2016). Así, hay una generación nueva de sordos que enseñan su lengua y discursos a otros sordos.

Sin embargo, se ha encontrado que los maestros sordos que egresan replican los mismos modelos de pedagogía con que han sido criados (Alonso Duarte & Bulla Castañeda, 2017). Es por ello necesario que los maestros sordos formen a sus estudiantes para romper con esquemas que no los permitan desarrollarse en sus plenas facultades. En ese sentido, Skliar (2003) propone que las escuelas con estudiantes sordos deben incluir la opinión del maestro sordo en la elaboración de sus currículos, ya que su visión buscará incluir a esa población en los modelos pedagógicos y didácticos de la escuela. Esto propende por los conceptos de educación plena, significativa, justa y participativa.

Como se ha reiterado, no se encuentra literatura sobre los sordos enseñando a oyentes temas diferentes a la lengua de señas.

Enseñanza de problemas geopolíticos de los siglos XX y XXI

Abordar los problemas geopolíticos contemporáneos, sin duda, es una labor muy extensa. De acuerdo con la planeación curricular del

centro educativo donde se ejecutará la investigación, se dictarán diversas disciplinas de las ciencias sociales. Inicialmente, la historia de Colombia del siglo XX como originadora de las situaciones actuales, ha sido uno de los ejes temáticos.

En ese sentido, es importante reconocer cómo esta enseñanza ha sido capitalizada por lógicas del saber y del poder (Arias Gómez, 2015). Y por ello, es importante desarrollar una revisión crítica de los acontecimientos sociohistóricos.

En la geopolítica existen diversas perspectivas, como el de choque de civilizaciones de Samuel Huntington, las eras del siglo XX en la visión comunista de Eric Hobsbawm, la globalización como proceso estructurante de las nuevas dinámicas del mundo (desde implicaciones comerciales, hasta cómo la era digital transformó la manera de hacer protestas y luchar por la democracia, en la Primavera Árabe, por ejemplo); las doctrinas del imperialismo norteamericano y cómo se justifica su hegemonía en el mundo, los procesos de occidentalización y las más recientes iniciativas de retornar a los ancestros; las guerras mundiales y cómo detonaron la creación de la ONU y el establecimiento del Derecho Internacional Humanitario; la Unión Europea, y en síntesis, el *ethos* de cada cultura.

El docente sordo

Existe abundante literatura con respecto a la figura del sordo como estudiante (Vermeulen, Denessen, & Knoors, 2012). Que si debe ser en centros de integración o en centros especializados, que si debe ser con el paradigma monolingüe o bilingüe (Belén Domínguez, 2008); que si debe darse con estrategias fonoaudiológicas, logogenistas o visogestuales (Guerrero, 2015); etcétera.

Toda esa literatura se enfoca en estudiantes sordos, ya sea que estén en aulas compartiendo con oyentes, y proponen estrategias pedagógicas para que el docente tenga herramientas que permitan una inclusión adecuada en el aula, o bien, que estén sólo estudiantes sor-

dos, y presentar técnicas que son más propicias para ese público. En cualquier caso, los estudios se pueden aplicar para un docente oyente, o sordo. Es más fácil para una persona sorda enseñar a estudiantes sordos, ya que comparten una lengua que es innata a ambos, y la comunicación es fundamental en la educación (Shantie & Hoffmeister, 2000). El reto sigue consistiendo entonces en encontrar aquellas estrategias didácticas que puedan servir para la práctica pedagógica de un docente sordo con alumnos oyentes.

Escenarios didácticos para el docente sordo

Como se desprende de lo expuesto, al ser la persona sorda perteneciente a una minoría lingüística, suele realizar trabajo con miembros de la misma comunidad. Así, el sordo como docente siempre se ha visto en escenarios donde los estudiantes son todos sordos, o bien, sordos y oyentes, pero que conocen la lengua de señas (De la Paz Calderón *et al.*, 2016). El caso más frecuente en el que un sordo es docente de personas oyentes es en los cursos de lengua de señas (Ramos Müller, 2009). Los pocos casos documentados en el que los docentes sordos enseñan a oyentes asignaturas diferentes a la lengua de señas, narran experiencias y prácticas valiosas, pero que no se constituyen en estrategias didácticas propiamente dichas, ni que se enfoquen a enseñanza de áreas como las Ciencias Sociales.

Metodología

Paradigma

El problema en cuestión implica un análisis del hecho educativo, que se refiere a la acción de educar en el marco formal, que sería un aula de clase; implicando la interacción del docente con los estudiantes, y lo que se deriva del acto comunicativo y expresivo de esta interrelación.

Dado lo anterior, además de ciertas experiencias previas, tanto del investigador como con los estudiantes de algunas clases prácticas, el paradigma interpretativo. Este hace referencia a aquellas corrientes cuyo foco de estudio son los significados de las acciones humanas y de la vida social; así, en el contexto de la presente investigación, este paradigma se orienta a comprender los fenómenos educativos mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción global, de forma holística, pero sin pretender una generalización, sino el desarrollo de conocimientos ideográficos (Albert Gómez, 2007).

Enfoque

González Zárate define a la iconografía como aquella ciencia que “estudia y describe las imágenes conforme a los temas que desean representar, identificándolas y clasificándola en el espacio y el tiempo, precisando el origen y evolución de las mismas” (González Zárate, 1991).

La iconografía es tanto un método como un enfoque que se dedica a estudiar el contenido y significado de elementos visuales. Originalmente fue ideado en el contexto del siglo XVI, en las colecciones de arte, con el fin de categorizar diferentes estilos visuales de las pinturas. Posteriormente, iniciando el siglo XX, el historiador de la cultura Aby Warburg lo retoma y, luego, Erwin Panofsky lo modernizó y popularizó como un método de interpretación visual (Margolis & Pauwels, 2011).

Método

En su sentido original, la iconografía se comprende como un método comparativo interdisciplinario, enfocado en el análisis visual tanto desde lo temporal como lo espacial. Así, se basa en un análisis crítico de fuentes visuales y sus contextos originales (Grittmann, 2007).

Como se estableció en la sección anterior, la iconografía puede entenderse como enfoque o método. Tratándola como enfoque, el método puede aplicarse de diversas maneras. Ya que el objetivo es proponer es-

trategias para la enseñanza a estudiantes oyentes, se propone utilizar el método foto-narrativo, el cual es similar al iconográfico, ya que consiste en acompañar la imagen con una narrativa que la complementa: cada imagen o elemento visual tiene recuerdos, historias que contar, pueden traer no sólo lo visible, sino lo invisible (Batista & Nakayama, 2019).

En ese orden de ideas, una forma de aplicar dicho método es siguiendo los pasos que Panofsky, propone para el estudio de una obra (Hasenmüller, 1978):

- i) *Análisis preiconográfico*: se realiza un análisis del estilo de la obra y se ubica en algún periodo artístico de acuerdo con el tratamiento de sus formas.
- ii) *Análisis iconográfico*: analiza los elementos que acompañan a la obra, como los atributos y diferentes características presentes en la misma.
- iii) *Análisis iconológico*: consiste en el estudio del contexto cultural de la obra, procurando dar respuesta al significado en el tiempo, el cual puede ser primario (natural, sensible), secundario (expresivo, convencional, inteligible) o intrínseco (no fenoménico).

En el contexto de las estrategias didácticas que se buscan en este trabajo, estos pasos pueden ser ejecutados de la siguiente manera:

- i) *Análisis preiconográfico*: se presenta una imagen que haga alusión a algún problema geopolítico, presentando autor, si lo tiene; ubicación, fecha, entre otros. Si es una pintura o imagen construida, como un mapa histórico, podría también analizarse si tiene alguna leyenda que explique los símbolos usados en ella.
- ii) *Análisis iconográfico*: busca dar interpretación a todos los elementos presentes en la imagen, haciendo énfasis en la carga geopolítica inmersa en la representación.
- iii) *Análisis iconológico*: se realiza una contextualización de los problemas geopolíticos que subyacen a la obra, y se busca interrelacionarlo con otras imágenes o sucesos que permitan interpretar los significados explícitos e implícitos de la obra, comprendiendo la posible intencionalidad del autor con la fuerza expresiva que hay en la imagen.

Técnicas e instrumentos

Partiendo del enfoque y método planteado, se sugieren los siguientes elementos para ejecutar, dentro del aula, en la enseñanza de geopolítica con medios visuales:

- i) *Observación*: se presenta una imagen o un conjunto de imágenes, que son observadas por los estudiantes. Deben identificar objetos, actores, acciones, situaciones, contexto, época... todos los elementos que puedan verse e interpretarse de alguna manera en la imagen. Este instrumento se asocia al análisis preiconográfico.
- ii) *Foto-narrativa*: se realiza la construcción de una narración por los estudiantes. Este ejercicio puede ser individual o de forma colectiva. Esto implica que procuren realizar análisis iconográfico.
- iii) *Enseñanza del lenguaje visogestual*: el profesor, haciendo uso de elementos visogestuales de la lengua de señas, explica los componentes que están en la imagen. Es posible que utilice otras imágenes para contrastar, complementar y dar un mayor contexto que permita un mejor entendimiento e interpretación de la situación analizada (análisis iconológico).
- iv) *Apropiación del lenguaje visogestual*: los estudiantes narran la imagen con los elementos visogestuales aprendidos, y otros dan una interpretación de esta narración.

Resultados y conclusiones

En la geopolítica de los siglos XX y XXI existen multitud de imágenes que pueden servir para ilustrar esta técnica.

Un ejemplo lo encontramos en las doctrinas del imperialismo estadounidense, cuya rica iconografía, dada especialmente por la propaganda política, puede ser propicia para este ejercicio. En la Figura 1 se ilustra la doctrina del “Gran garrote” por medio de una caricatura. Se aprecian muchos elementos que pueden ser analizados. En un primer momento de observación se espera que los estudiantes identifiquen todos los elementos allí inmersos.

Desde un análisis preiconográfico, que identifique que es una caricatura de 1904, hasta la observación de elementos de la obra: un policía con una posición de autoridad, que tiene bajo uno de sus brazos el término inglés de arbitraje, mientras que con la otra mano sostiene un garrote inmenso que habla de “la nueva diplomacia”. A sus pies, las iniciales de Estados Unidos, y detrás, la Casa Blanca prominente entre todo el país, que está bordeado con unas fronteras punteadas. Aparecen personas de múltiples naciones aglomeradas y de tamaño pequeño: de Rusia, Brasil, Filipinas, Ecuador, Japón, Turquía, y otras más, aparecen escritas; otras, no aparecen con etiquetas, pero se pueden derivar de la vestimenta. Casi todos en posición de alegar, de pedir, y con un documento en sus manos que, en general, contiene la palabra “disputa”. Y así se pueden seguir hallando varios otros elementos.

Un segundo momento, con la misma Figura 1, puede arrojar una foto-narrativa que comience a dar significado a la obra, que interprete. La figura es muy gráfica. De hecho, en un documento que tiene el policía dice “Habla tus problemas con el policía”. Esto refleja lo que sostiene la doctrina en sí, y que se puede entender como la nueva forma en que Estados Unidos está ejerciendo la diplomacia: básicamente, si no estás de acuerdo, sufrirás el peso del garrote, el castigo del poder estadounidense.

El tercer paso, de la enseñanza del lenguaje visogestual se puede dar desde la forma en que, en las lenguas de señas, se demuestra autoridad: con una postura muy erguida, la cabeza orientada levemente hacia arriba, y cuándo desde hablar con el otro, baja su mirada, demostrando esa superioridad autoritaria. Por el contrario, el que reclama y necesita acercarse a dicha autoridad, debe levantar su mirada. Los gestos deben ser fieles a las sensaciones que se ven en la imagen, donde hay un disgusto, un reclamo.

Finalmente, en la apropiación del lenguaje visogestual, se espera que los estudiantes interioricen lo que se logró visualizar, interpretar

y analizar de la imagen, haciendo uso de los elementos aprendidos. Se espera que esto ayude a interiorizar de una mejor manera los conceptos geopolíticos estudiados.



Figura 1. Doctrina del Gran Garrote del Imperialismo estadounidense.

En el estado del arte se encontró que experiencias previas en las que se contaba con un docente que se comunicaba con la lengua de señas y estudiantes que desconocían dicha lengua, no fueron muy satisfactorias. Más preocupante todavía si se tiene en cuenta que esas experiencias se dieron en una asignatura tan concreta como la educación física, es decir, en principio es una ciencia muy gráfica que puede ser explicada suficientemente con imágenes.

Lamentablemente, son pocas las experiencias que se han tenido en esas circunstancias, lo cual hace difícil generalizar los casos allí encontrados. No obstante, para la enseñanza de ciencias humanas, que requieren interpretación, validación, para comprender conceptos

más abstractos, valdría la pena contar con un intermediario lingüístico. En las aulas bilingües integradas, donde se tienen estudiantes sordos (y, en la mayoría de los casos, también oyentes) y el docente no conoce la lengua de señas, se suele contar con intérpretes, cuya función es la de traducir el mensaje que el docente está transmitiendo a la lengua que es usada por las personas sordas. Si el escenario fuera el contrario, es decir, el docente usa la lengua de señas, y los estudiantes no, ¿por qué no contar también con un intérprete?

No obstante, lo anterior no exime la posibilidad de explorar un método novedoso en ese tipo de escenarios, que ya es poco común de por sí. Partiendo del hecho de que la lengua que usan las personas sordas es la lengua de señas, y esta es una lengua visogestual, métodos de interpretación visual como el iconográfico pueden resultar reveladores en ese sentido.

En experiencias previas del investigador, algunas dinámicas habían sido posibles sin mediación de un intérprete, como lo eran algunos juegos de roles. Sin embargo, el contenido pedagógico se quedaba en una reflexión ética, y no ahondaba en conceptos de la geopolítica.

La propuesta realizada en este trabajo vale la pena ser ejecutada para evaluar la efectividad de los métodos. La mediación de un intérprete podría servir en la validación del aprendizaje, pero la estrategia parte de una comunicación con elementos visuales y expresiones visogestuales. Se pretende entonces darle poder didáctico a la imagen. Y es que, como dice el popular adagio, “una imagen vale más que mil palabras”.

Referencias bibliográficas

Acosta, V. M. (2006). “Perspectivas en el estudio de la sordera”. En: *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 1–26). Barcelona: Masson.

Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas* (UNED, Ed.). Madrid, España: McGraw Hill.

Alonso Duarte, D., & Bulla Castañeda, M. A. (2017). Fortalecimiento del rol del maestro sordo en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional.

Arias Gómez, D. H. (2015). “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”. *Revista de Estudios Sociales* n.º 35, 52, 134–146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>

Batista, R. A., & Nakayama, B. C. M. S. (2019). Fotonarrativas de prácticas pedagógicas: Uma análise sobre as percepções de gênero na educação infantil. *Colloquium Humanarum*, 16(3), 34–46. <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n3.h431>

Belén Domínguez, A. (2008). “Educación para la inclusión de alumnos sordos”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45–61. Retrieved from <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>

Bell, R., & Llana, E. (2017). La inclusión educativa de los estudiantes sordos y la generación de nuevos escenarios en las aulas de la educación superior. *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: Con todos y para el bien de todos*, 2487–2497. Barcelona: Paidós.

Bernal, S. P. Q. (2016). “Del lenguaje hacia la pedagogía de la lengua en la formación del sujeto social”. *Enunciación*, 21(1), 11–13.

De la Paz Calderón, V., González Moraga, M., & Otárola Cornejo, F. (2016). Deaf educators: Linguistic models in an intercultural-bilingual educational context. *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*, (January 2018), 68–88.

Domínguez Gutiérrez, A. B., & Alonso Baixeras, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy: perspectivas y respuestas educativas* (Aljibe). Málaga: Archidona.

Gardner, H., & Norgués, M. T. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

González Zárate, J. (1991). “Análisis del Método Iconográfico”. *Revista Virtual de la Fundación Universitaria Española*, IV.

Grittmann, E. (2007). *Das politische Bild: Fotojournalismus und Pressefotografie in Theorie und Empirie* (Herbert von Halem Verlag, Ed.). Herbert von Halem Verlag.

Guerrero, R. C. (2015). *Atención temprana en niños con deficiencia auditiva: Herramientas y pautas para una inclusión educativa*. Universidad de Navarra.

Hasenmüller, C. (1978). "Panofsky, Iconography, and Semiotics". *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 36(3).

Margolis, E., & Pauwels, L. (2011). *The SAGE handbook of visual research methods* (SAGE, Ed.). Londres: SAGE.

Quiceno Palacio, Y. N., & Arbeláez Montoya, K. (2016). Desafíos de las aulas para sordos y calidad educativa (Universidad de Antioquia). Retrieved from <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2240/1/D0154.pdf>

Ramos Müller, C. (2009). *Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente* (Universidade Federal de Santa Maria). Retrieved from <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6884/MULLER%20CRISTIANE RAMOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Shantie, C., & Hoffmeister, R. J. (2000). "Why Schools for Deaf Children Should Hire Deaf Teachers: A Preschool Issue". *Journal of Education*, 182(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F002205740018200304>

Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos*.

Vermeulen, J. A., Denessen, E., & Knoors, H. (2012). "Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. Teaching and Teacher Education", 28(2), 174–181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.007>

Vernon, M. (2005). Fifty "Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 225–231. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni024>